

УДК 808.5  
ББК Ш7

DOI 10.26170/sp20-02-10  
ГЧНТИ 14.35.01 Код БAK 13.00.01; 13.00.08

**Ю. А. Васильев**  
Санкт-Петербург, Россия

**Yu. A. Vasil'ev**  
Saint Petersburg, Russia

## ЭЛЕМЕНТ «ТЕАТРАЛЬНОСТИ» В ОБУЧЕНИИ ИСКУССТВУ РЕЧИ

## ELEMENTS OF "THEATRICALITY" IN TEACHING THE ART OF DRAMATIC SPEECH

**Аннотация.** Драматический театр и актерское творчество являют собой беспрерывно меняющийся во времени вид искусства. В театре протекают динамические процессы, рождаются новые направления, сходят на «нет» устаревающие формы, меняются привычные приемы постановки спектаклей, расширяется синтез искусств. Преображается и взгляд на выразительные средства актера: пластические, речевые, голосовые, темпоритмические, интонационные. Все это в какой-то мере отражается и на методах и приемах речевой педагогики. Однако в театральных школах перемены происходят медленно и традиционные технологии постановки голоса и речи заметно тормозят проникновение в классы сценической речи современных тенденций развития театра. В статье исследуются возможности внедрения в педагогическую практику элемента «театральности», основывающегося не на «догмате текста», а на живом, непосредственном общении сценических партнеров, на спонтанности интонации, на активизации чувственного восприятия человека и акустико-артикуляторной сенсорики. Для определения места «театральности» в искусстве актера автор обращается к опыту видных деятелей театра и кино, к работам философов, культурологов, писателей, театроведов, лингвистов. Предлагается оригинальная методика речевого обучения актеров в театральных вузах и совершенствования техники голоса и дикции специалистов

**Abstract.** The theater and the actor's creative activity represent the form of art which is continuously changing in time. It is in the theater that fascinating dynamic processes take place, new trends are being born, outdated forms gradually fall out of use, habitual staging techniques are changed, and further synthesis of arts is observed. Besides, the actor's means of expression – plastic, spoken, vocal, temporythmical and intonational – are also subject to constant change. All this is reflected, to some extent, on the methods and techniques of vocal pedagogy. However, change in drama schools is very slow, and traditional technologies of vocal pedagogy considerably slow down the penetration of current trends of development of the theater into the classes of scenic speech. The article studies the possibilities of introduction of the elements of "theatricality" in practical teaching. These elements are based not on "the text doctrine", but on real-life, direct communication of characters on the stage, on spontaneity of intonation, and on activation of the sensory perception of the person and their acoustic-articulatory sensory apparatus. To determine the position of "theatricality" in the professional work of the actor, the author addresses the experience of eminent persons in the sphere of the theater and the cinema, and the works of philosophers, culturologists, writers, specialists in dramatic studies and linguists. The author presents an original method of actor vocal training in theatrical higher education institutions and improvement of vocal techniques and

речевых профессий — «Речевое творчество актера», получившая распространение в России и в разных странах Европы и Азии.

**Ключевые слова:** драматический театр; театральность; театральная педагогика; сценическая речь; голос; дикция; импровизация; методология речевого творчества.

**Сведения об авторе:** Васильев Юрий Андреевич, кандидат искусствоведения, профессор, заслуженный деятель искусств России.

*Место работы:* Российский государственный институт сценических искусств.

**Контактная информация:** 191028, Россия, Санкт-Петербург, ул. Моховая, 34.

*E-mail:* rector@tart.spb.ru.

Драматический театр не замирает на месте. Эволюционные процессы протекают в нем все более динамично, меняются приоритеты, набирают ход новые тенденции, преобразуется взгляд на выразительные средства актера и спектакля, неожиданно добавляются непривычные театральные направления, меняются привычные приемы постановки спектаклей, разрастается синтез искусств, совершенствуются технические средства оформления сценических произведений. Театральные перемены сказываются и на сценическом слове: завоевывает пространство сцены язык, на котором пишут современные драматурги, переключившись на подмостки повседневная речь, чуть ли не в каждом спектакле используются непривычные, порой немислимые речевые, голосовые, интонационные приемы, вводимые в театр нынешней режиссурой. Жизнь кипит, сцена бурлит, актерская речь оказалась в «болтанке».

diction of specialists of vocal professions “Vocal Creativity of the Actor”, which gained recognition in Russia and in many countries of Europe and Asia.

**Keywords:** drama theater; theatrical flavor; theatrical pedagogy; scenic speech; voice; diction; improvisation; methodology of verbal creativity.

**About the author:** Vasil'ev Yuriy Andreevich, Candidate of Art Studies, Professor, Honored Worker of Arts of Russia.

*Place of employment:* Russian State Institute of Performing Arts, Saint Petersburg.

Речь оказалась в «болтанке» в нескольких смыслах. Она иной раз больше звучит «в проброс», чем являет собой насыщенное чувством и мыслью высказывание; она в одном спектакле окрашивается актерами в разные произносительные стили и походит на голосовую разношерстину, а в другом настолько усредняется интонационно и ритмически, что напоминает звучание автоответчика. Речевой аспект актерской выразительности меняется изо дня в день, изменяется и отношение к сценической речи режиссеров и актеров, критиков и театроведов, публики и специалистов по культуре речи. Единственное, что остается не подверженным влиянию времени — обучение сценической речи. Методические установки в речевой педагогике постепенно покрываются патиной. Новые технологии, если они и зарождаются, внедряются только отдельными педагогами — в итоге не приживаются и на глазах чах-

нут. Все это происходит как в театральных школах, так и на всевозможных курсах для желающих улучшить свою речь.

Как в давние, так и в нынешние времена текстовый аспект и аспект фонетический преобладают в практических приемах обучения сценической речи и в голосовой и дикционной подготовке специалистов речевых профессий. Все, что касается театральности, в лучшем случае не учитывается, а чаще всего отвергается за ненадобностью. Весь процесс обучения сводится к запоминанию логико-грамматических правил, к овладению интонационными клише, к артикуляционному динамизму, выражающемуся в чрезмерной активизации нагрузок на мышцы речевого аппарата и на дыхательную мускулатуру при воспроизведении отдельных звуков и слогов, к расширению диапазона голоса и увеличению силовых затрат на генераторную (голосовую) систему. Работа подчас сводится к развитию техники как таковой, а приемы работы базируются, как правило, на механическом повторении, на мышечной гимнастике. Под выразительностью речи понимается только орфоэпическая и орфофоническая чистота произношения, мелодические переходы в голосе, применение быстрого темпа произнесения текста и подчеркнутое артикулирование. Все вкуче составляет так называемый «традиционный подход» в постановке голоса, дикции и дыхания, т. е. технических средств речи. И все

это никак не сопрягается с насыщенностью и разнообразием чувственных восприятий (ощущений), с подвижностью воображения, с последующими ассоциативными реакциями, с эмоциональной памятью человека, с динамической спонтанностью сценического диалога, с поведением тела актера в конкретной роли, с образностью речевого высказывания. Нужна альтернатива.

Для того, чтобы такие учебные дисциплины, как «сценическая речь», «речевая педагогика», «культура речи», приносили ощутимую пользу в воспитании техники и выразительности речевого искусства, весь процесс голосо-речевой, дыхательно-голосовой, дикционно-дыхательной, темпоритмической, интонационно-логической тренировки должен быть бесчисленными нитями связан с театральностью, а для будущих актеров и со сценичностью. «Театральность» обеспечивается не умениями выговаривать текст, бравирюя ловкостью произнесения «узорных» звукосочетаний во время дикционной тренировки, не вычурностью движений, сопровождающих речь, не кружавчиками звуковысотных переходов, не настроен на рассказывание или на пересказ авторского текста. Театральность ценна сенсорной живостью голосо-речевых функций организма с диалогичностью сценического поведения, действенным поведением человека, а отсюда и действенностью голоса, семантической и асемантической речи и движений тела, с вариативностью сцени-

ческого поведения. Эти стороны театральности попадают в поле зрения речевых педагогов редко. Но именно эти аспекты усиливают плодотворность совершенствования и техники, и выразительности, и виртуозности, и неутомляемости, и художественности голоса и речи.

Прежде всего нам важно хотя бы в общих чертах определить, в чем состоит эта самая «театральность», а затем уже присмотреться к возможностям театрализации голосо-речевого тренинга (и не только на первом этапе обучения, но и, что особенно актуально, на третьем-четвертом годах обучения актера в театральной школе и в подготовке специалиста, для которого речевая практика являет собой основу профессиональной работы). В определении многослойного понятия «театральности» обратимся к мнению ряда деятелей театра.

«Что такое театральность? — задается вопросом известный французский философ, литературовед и театральный критик Ролан Барт. — Это театр минус текст, это густота ощущений и знаков, возводимая на сцене на основе написанного, и это особого рода одновременное восприятие чувственных воздействий — жестов, тона, расстояний, материальных субстанций, световых эффектов — при котором текст утопает в полноте проявлений этого внешнего языка. <...> Слово же, в свою очередь, тотчас растворяется в театральной материи» [1, с. 61—62]. Как видим, текст отводится Бартом в сторону,

уступает место конгломерату, соединению разнородных воздействий и впечатлений, чувственных и знаковых влияний, зрительно-звуковых сочетаний. В таком «ассорти» то один ингредиент, то другой, то третий захватывает инициативу в выражении содержания. Эти компоненты могут сливаться, расходиться, контрастировать, утихать и разрастаться. Но текст, согласно Р. Барту, лишь растворяется в театральной материи. Действительно, текст не исчезает, он втекает в театральность и вытекает из нее в перерожденном виде — в облике актерской речи, звуков актерских голосов как магических средств актерской выразительности. Вот тут-то часто и происходят «заторы»: перерождения текста в образную, чувственную, в «нетекстовую речь» не случается. Актер остается на уровне текста. Никакие воздействия театральности на него не влияют. Он пребывает в полной зависимости от текста — играет неиграемое, произносит непроизносимое, уважает букву текста, но не свое творчество, не жизнь, не таящуюся в тексте, не образные связи всевозможных элементов театральности, а текст. И подходит он к тексту со штампами и привычками к дискретному, дробному его озвучиванию, с накатанными интонациями, с привычкой к рассказыванию, окрашенному монологомизмом, но не со стремлением к диалогичности, к поступку.

Немецкий драматург, поэт, режиссер Хайнер Мюллер однажды

ярко высказал мысль, актуальность которой с каждым годом только усиливается: «В принципе вот, с моей точки зрения, идеальная метафора взаимоотношений актера с текстом: текст — это койот. И никто не знает, как он себя поведет. Но как объяснить это актеру, который привык обращаться с текстом как чиновник, то есть в лучшем случае им распоряжаться?» [цит. по: 3, с. 202]. Толчки текст может давать: все же мы исходим из образа мира, заданного автором. Но это не толчки, подталкивающие актера к наигранному психологизму и уж никак не указания к тому, как текст произносить логично да мелодично, где паузы ставить, а где пускать все на самотек, в каком месте текст побыстрее говорить, а где «с чувством, с толком, с расстановкой».

Актер прежде всего творческий человек, а не слепой исполнитель чьей-то воли, пусть даже и воли автора спектакля — режиссера. На этот счет Арсений Тарковский высказался определенно: «Режиссер обязан вдохнуть в актера жизнь, а не делать его рупором своих идей» [17, с. 78]. А уж если актер «живой человек», то ему непременно нужно выбирать из эстетической влюбленности в текст и устремляться к свободному профессиональному самовыявлению. Явно об этом говорит Ежи Гротовский: «Мы поняли, что текст сам по себе не относится к области театра и входит в него только через актера...» [5, с. 17]. И заменить в театре актера, по убеждению Гро-

товского, не может никто и ничто. «Что является сутью театра?» — вопрошает Гротовский и приводит к истинному ответу через отсечение принесенных элементов:

«Может ли существовать театр без костюмов и декораций?

Да, может.

Может ли существовать театр без музыки, сопровождающей действие?

Да.

Может ли существовать театр без световых эффектов?

Конечно.

А без текста? Да, история театра подтверждает это. В эволюции театрального искусства текст появился лишь в самом конце. <...>

Но может ли быть театр без актеров? Я не знаю подобных примеров» [5, с. 30—31].

Читателю может показаться, что взгляды Е. Гротовского и Р. Барта контрастируют. Ни в коей мере. Оба они сходятся в признании центральной, основной, а в чем-то и единственной фигурой театра актера. Только актера, чувствующего театральность, понимающего в ней толк, отдающего стихии театральности. А с текстом актеру лучше вступать в рукопашный бой. Не с образами действительности, заключенными в талантливых текстах, но с приемами воспроизведения любого текста по лекалам традиционной речевой педагогики. От актера требуется максимальное нравственное усилие, чтобы через жизнь свою, свой опыт самонаучения и самопости-

жения выразить свое личное видение образа мира при исполнении той или иной роли. А драматургия высокой культуры и глубоких художественных качеств в этом стремлении оказывает актеру серьезнейшую поддержку. Но и актеру следует поддержать текст — и эта поддержка вправе быть выражена самостоятельностью, независимостью актера по отношению к тексту. Пренебрежения и безразличия, анархии и беспредела в таком подходе быть, разумеется, не должно.

В действительности «театральности» в каждом конкретном сценическом произведении, в каждом ролевом исполнении актера желательно наличие стержня: «Не важно, какие слова будут говорить, — поучал Мейерхольд учеников, — важно, чтобы был каркас хорошо известный, на котором бы все держалось» [12, с. 24]. Вот тут-то и вступает в свои права интуиция актера, актер устремляется к импровизации, открывающей ему свободу выбора, раздолье творчества, суверенность от влияния на него школьных правил. В этом случае слово актера будет рождаться и станет воздействовать на зрителя вкупе со всем спектром выразительных средств, не станет выбиваться в лидеры ради первенства, родственного резонерству. И тончайшие нюансы мыслей и чувств покажутся из-под громоздкости намеренно используемых приемов выражения содержания, высветятся неподдельной искренностью. «Наиболее вразумительным в языке является не слово,

а тон, сила, модуляция, темп, с которыми проговаривается ряд слов, — короче, музыка за словами, страсть за этой музыкой, личность за этой страстью: стало быть, все то, что не может быть написано» [16, с. 751]. Это наблюдение Ф. Ницше как нельзя лучше раскрывает суть речевого творчества актера. И личность актера не просто так ставится Ницше на вершину речевого искусства. Актер, и никто другой, олицетворяет театральность в театре — он воплощает ее в себе, воплощает ее своим вдохновением и воображением.

Можем ли мы приучать актера к театральности на уроках речи в театральной школе? Непременно. Это одно из условий нашего сотрудничества со студентами. Речевое воспитание не должно сводиться лишь к улучшению тех или иных речевых, голосовых, дикционных, дыхательных навыков. Не только навыками жив человек. Они, что и говорить, необходимы, но не следует на них молиться, как на идола. Не навыки развиваем, но способности. Развиваются же творческие способности из задатков. Необходимо точное уяснение педагогом всего набора голосовых или дикционных данных ученика, и в тренинге следует отталкиваться от его возможностей. Отсюда исходит и вариативность тренинга. Упражнение предлагается всей группе, только используются каждым учеником разнообразные его вариации — не вообще то, что ему легче для выполнения, но что сильнее влияет на

совершенствование голосовых, дыхательных, дикционных, ритмических данных.

Роль учителя изменяется. От него ожидается не объяснение, поучение, «разжевывание» материала. Ему предназначается роль наталкивающего на открытия и бросающего вызовы. Это мне лично по сердцу. Роль учителя переводится в сферу провокационности, учитель выступает как раздражитель, подбрасывающий в котел урока проблемы, сложности, непривычность. Воздействие такого рода базируется на образах, не на поучениях. Альбер Камю, выделяя среди многих других писателей Бальзака, Сада, Мелвилла, Стендаля, Достоевского, Пруста, Мальро, Кафку, отмечал, что «предпочтение, отданное ими письму в образах перед письмом в рассуждениях, показательно для общей им всем убежденности в том, что установка на объяснение бесполезна и урок сам собой вытекает из чувственно ощущаемого внешнего облика вещей» [7, с. 531].

Как часто дикционное или голосовое упражнение, проделываемое студентами под неусыпным оком преподавателя, прерывается им для объяснений: что не так да как лучше. Оно превращается в механическое желание студентов попасть ниткой в ушко иглки — повезет/не повезет; мысли же их захвачены поиском «как угодить», а не постижением личных для каждого трудностей. Проблемы отходят на второй план, цели упражне-

ния и вовсе не улавливаются. Студенты погружаются в упражнение раз за разом, нагнетается неистовство, а знание и смысл остаются незамеченными. Такое происходит машинально. В результате подобного исполнения упражнений студенты испытывают удовлетворение и успокоенность, и они, и преподаватель с легкостью отмахиваются от только что пережитой личной неискренности. На момент «личной неискренности» в тренировочных упражнениях как на большой просчет в тренинге обращал внимание Ежи Гротовский [5, с. 177].

Личная искренность, таким образом, становится обязательной при овладении азами театральности на уроках сценической речи. Выполненное неподдельно, правдиво, охваченное знанием и смыслом упражнение приоткрывает дверь в театральное. О философском аспекте театральности писал в свое время замечательный ленинградский театровед С. Л. Цимбал: «Искусство актера к будущему не обращено и времени не запечатлевает, ибо оно и есть само время. Это его свойство как раз и нужно считать наиважнейшей приметой театральности, которая не может быть более яркой или менее яркой, бурной или сосредоточенно-спокойной. Театральность — форма художественного бытия, и верить ей нужно как бытию, не требуя от нее, чтобы она была именно таким бытием, какое нам более всего хотелось бы наблюдать. <...> Наше воображение не способно раз и

навсегда вместить все многообразие и изменчивость человеческую, поэтому неисчерпаемо искусство актера, неисчерпаема по внутренним возможностям театральность» [19, с. 12—13].

Знакомиться с сегодняшней театральностью студентам стоит не откладывая на потом, родниться с ней на каждом уроке, в каждом упражнении, в каждой встрече с партнером на тренинге лицом к лицу. «Только ток речевого общения дает слову свет его значения» [2, с. 94], — читаем мы у М. М. Бахтина. Жизненность речи, искренность голоса, динамика фонационного дыхания плодотворнее настраиваются и развиваются, протекают свободнее в ситуации контакта с другими. Принцип диалогичности обеспечивает условие театральности, когда помимо двух партнеров находится и третий — зритель. Присутствие третьего при выполнении студентами парного упражнения наполняет их ощущением театра. Чувственное восприятие ими третьего (зрителя) иначе организует голосо-речевую тренировку, чем если бы они занимались в одиночку или вдвоем, но без присутствия зрительского внимания. «Нужен, по крайней мере, один [зритель], чтобы зрелище стало таковым» [5, с. 30], — заявлял Гротовский. Педагог вполне может оказаться в роли зрителя. Возникающий диалог — достаточно простой по первым репликам, так как реплики все же тренировочные и обстоятельства еще не сценические — с первых мгнове-

ний обрастает незримыми связями между партнерами. Студенты эти связи чувственно воспринимают, но проанализировать не в состоянии (да этого и не требуется). Они произносят тренировочные слоги, звукосочетания или фразы, но что-то такое необъяснимое передают партнеру. Партнер отвечает (пусть даже теми же речевыми сегментами), но он отвечает на обращенное к нему «необъяснимое», а не копирует другого участника. Копирование кого-то из обучающихся или подражание преподавателю, навязчиво практикуемое в речевых классах как раньше, так и в настоящее время, в театральном тренинге не подходит. Известный современный философ Ф. И. Гиренок объясняет, что «речь вяжет и связывает человека не с предметами, а с другими людьми под знаком идеального. Поэтому звукоподражание вторично» [4, с. 66]. Во время традиционного речевого тренинга, более столетия практикуемого преподавателями техники речи, слова и фразы из знаков переменяются в предметы, и студент тратит усилия на выправку предмета, как столяр пытается придать кривой табуретке приличный вид, жестянщик рихтует свое изделие, чтобы в нем все соответствовало нужной геометрической фигуре. Нужно ли относиться к звукам, корректируемым на уроке, как к предметам — допустим, на начальной стадии их выправления, чтобы потом, уже овладев их качеством, придавать им значение знака и вводить их в



контакт между людьми, т. е. возводить их на социальный уровень? Однозначно сразу не ответишь. Я продолжаю верить, что к речевому звуку можно и нужно относиться как к живому существу, но не как к неодушевленному предмету, радующему глаз и слух только своей эстетической формой. И не могу не продолжать верить в возможности воображения, которое подсказывает, каким образом творческое не упускать с первого мгновения и не обезличить до выхода на подмостки индивидуальность ученика.

Что до «звукоподражания», то не будет откровением раскрытие факта «постановки» речевых звуков в театральной школе по принципу повтора вслед за педагогом. Педагог в общепринятых чертах информирует студента об артикуляторном укладе конкретного согласного и следом произносит звук, подчеркнуто артикулируя для наглядности. Так зарождается «звукоподражание», перерастающее потом и в слогоподражание, и в словоподражание, и в копирование темпов, и в имитацию интонаций. Стоит педагогу продемонстрировать звуки эмоционально, «зажигательно», увлеченно — его эмоции перетекают в эмоциональную память ученика; ученик же воспринимает значение звука тождественно педагогическому его насыщению. На следующих этапах ученик уже ожидает подсказки-демонстрации педагога и настраивается на нее. Ему и невдомек, что может быть иной путь, что он сам до всего

дойти должен, даже более того — не должен, а может и вправе. Что слово имеет значение, что ценно оно в связке с другими словами. («Боже мой! — Простое состукивание двух слов — и какие кладези премудрости!» [18, с. 392] — восклицает Марина Цветаева). Что интонация не материальна, что «обучить интонации нельзя. Это то же самое, что обучаться плакать, смеяться, горевать, радоваться и т. п.» [6, с. 216], как утверждает выдающийся психолингвист и психолог Н. И. Жинкин. Эти и многие другие открытия студент непременно должен совершать сам — совершать применительно к себе, обнаруживать в своем творчестве, выявлять как неперемennые условия своей личной театральности. Студент, проникаясь театральностью сценической речи, несомненно, задастся вопросом: «Каким образом совмещаются в речевом творчестве спонтанность и точность?» И он самостоятельно доберется до ответа, хотя бы такого: «Спонтанность связана с моими чувствами, с жизнью образов, с ассоциациями, возникающими в моем воображении, а точность — это связка мысли и звуковой оболочки знака, то есть любого сегмента речи (слога, слова, синтагмы, фразы)». Пусть не такими сложными словами, но студент непременно сумеет ответить на тревожащий его вопрос.

Говорить мы должны о «точности мысли». Она должна быть близка актеру, она должна его мучить и зажигать его эмоции, мысль

должна охватить всего актера — тогда в ответ и все тело актера, пронизанное и охваченное мыслью, и речь актера начнет ее выражать. Голос, его действия будут подкреплены и рождены мыслью. «Чтобы звуки языка сделались внятными, следует соотнести их со смыслами, то есть с содержанием» [20, с. 30], — я цитирую для наглядности итальянского философа, писателя и теоретика культуры Умберто Эко. Спонтанность связана с чувством, она зарождается от вдохновения актера. И не только. Важна реакция на поведение партнера. Актер должен быть предельно честным в отношении партнера. Воспринимать то, что есть, и оценивать то, что видит и угадывает. Не играть за партнера, как часто случается: «Мне кажется, что он не делает то, что мне нужно — значит он плохой». Так ли это? Проникнуть в честную игру партнера благодаря своей искренности необходимо, какими бы ни были взаимоотношения между актерами. В этом случае искренность пробуждается. Живая речь — речь жизненная, повседневностью не зараженная. Искренностью должны быть отмечены все сценические поступки актера. Студент должен проникнуться мыслью, что он и только он отвечает за все свои поступки: и за самые что ни на есть простые жестовые или звуковые, и за сложнейшие психологические, социальные.

Внимание к «поступку» следует непременно формировать. Значение этой задачи неоспоримо. По-

ступок вытекает из стремления. Поступком жив человек. Все остальное — пребывание рядом, жизнь по касательной, не динамичная... Нет поступка — нет в жизни реальности. Что такое поступок? — ответить на этот непростой вопрос любой студент также вправе и обязан самостоятельно. Ведь поступок представляет собой сознательное действие, реализованный акт свободной воли. Как заметил в одном интервью выдающийся американский драматург Эдвард Олби: «Только поступки делают нас причастными к жизни» [цит. по: 8, с. 249]. А так как любой человек и жизнь, и понятие «поступка» воспринимает со своими личными нюансами, то и каждому студенту, бесспорно, следует уяснить для себя суть понятия «поступка» во всех подробностях и частностях.

«Поступок» имеет самое непосредственное отношение и к разгадке «театральности». Сценические поступки актера в роли раскрывают глубинные мотивы поведения и героя, и исполнителя. Из череды поступков складывается в воображении публики образ человека. Не можем ли и мы в театральной школе (допустим, на уроках сценической речи) отдать предпочтение поступкам студента в процессе тренинга вместо бездумного и бесчувственного «наговаривания» им отдельных звуков, слогов и текстов? Попробую воспроизвести одну из вариаций голосо-речевой тренировки студентов с использованием теннисного мяча.

Некоторые речевые педагоги используют в работе прием перебрасывания мяча из рук в руки: от одного студента к другому. Это практикуется и в парном исполнении, и в группе. По моим наблюдениям, чаще всего мяч перекидывается партнеру как бог на душу положит. И при таком «как придется» обнаруживаются бесчисленные излишние напряжения мышц у студента, кидающего мяч: в ногах, в запястьях, в плечевом поясе, в шее и пр. Случается и так, что студенты перебрасывают мяч элегантно, красиво и в общем-то бездейственно.

Совершать нужно не элегантный бросок мяча для получения голосовой объемности ради этой же самой голосовой объемности, не по принципу «как случится», лишь бы динамично, броском мяча желательно производить поступок, направленный поступок. Что такое я делаю с партнером, когда кидаю ему мяч? «Поймай». «Увернись». «Прими букет». Говорю партнеру, какой предмет ему бросаю, или что делаю броском мяча, или в чем опасность, или во что вовлекаю партнера, или от чего его отваживаю... Говорю во время замаха, а партнер самостоятельно решает: принимать / не принимать ему мяч.

Произношу я, например, в этой первой пробе только существительные: «лягушка», «пушинка», «монета», «спички»... И так каждый в кругу произносит существительные. Слова между собой не связаны. В следующей пробе первый бросает слово (существитель-

ное) — его партнер добавляет в словесную связку глагол. Например: «лягушка + квакает», «пушинка + парит», «монета + звенит», «спички + горят»... В третьей пробе первый произносит существительное, второй — глагол; первый добавляет слово о месте действия или о ситуации или произносит прилагательное. Например: «монета + звенит + звонко...» — и далее, раз за разом, к предыдущим словам примыкают последующие: «...на панели + поздним + часом + в воскресенье...»

Хотя мы могли бы, вникнув в данное упражнение, сказать: «Здесь происходит игра на сообразительность; а в чем здесь поступок? Его нет». Да, такие размышления возможны. Интересных вопросов возникнет немало: «А что такое коллективный поступок?» Или: кто из двух участников совершает поступок, а кто выступает в роли воспринимающего? Поступку предшествует накопление мотивов, а их здесь нет — стало быть, это лишь «условные поступки», но не настоящие сознательные действия, не реализация акта свободной воли? Ответ мой не снимает эти и подобные им вопросы.

Мой ответ связан с процессами овладения принципом действия, принципом поступка. На начальном этапе тренинга нет авторского текста, сюжетной канвы, обстоятельств сцены или пьесы — нет драматургического конфликта, ибо в этом нет необходимости. Студенческий настрой ограничивается

задачами первых речевых и голосовых поступков. Пусть наивных, пусть не динамичных, но серьезных и искренних, важных с точки зрения внутренней правды. В упражнении с переброской мяча есть и игровой момент, присутствует и желание достигнуть пластичности в теле и кантилены в броске мяча (то есть в действии руки, свободно направляющей мяч другому), наличествует и энергетический замах (вдох), имеется и голосовой акт — голос вслед за мячом пронизывает тело и нервы партнера. Значительный комплекс задач содержится в таком упражнении. И реализуется такой комплекс задач при наличии поступка. «Я поступаю так-то и так-то по отношению к партнеру». «Я вытягиваю из партнера нужную мне информацию. Я на это решился. Я пошел в бой». Такой настрой на поступок отводит студента от рассказывания, не дает ему расслабиться и заниматься звуками и интонациями вместо партнера.

В последующем потенциален переход на конкретное высказывание, заложенное в некоей фразе. Допустим, мы используем фразы, составленные М. А. Булгаковым для сцены бала в спектакле МХАТ «Мертвые души». Станиславский просил Булгакова составить реплики для участников сцены, выдержанные в ее настроении и ритме; как разъясняет А. П. Мацкин, «реплики, которые не будут слышны в зале и сольются в общем шуме праздника и которые позарез необходимы актерам, чтобы почувст-

вовать атмосферу бала с его игрой в столицу, с его жеманностью и мечтательностью, с его курьезностью и нелепостью, безусловно смешной и чуть-чуть печальной» [14, с. 222]. Используя подобные реплики в голосо-речевой тренировке (как продолжения предшествующего упражнения), мы провоцируем студентов на то, чтобы они почувствовали пошловатую, слащавую атмосферу бала, на то, чтобы погрузились в желания и поступки каждого из вымышленных персонажей, на то, чтобы они спровоцировали партнера на поступок (в данном случае «речевой» и физический в совокупности). На материале булгаковских реплик добиться этого не так-то сложно, импровизация поведения сама напрашивается:

« — Сомнительно, чтобы такие господа способны были влюбляться;

— Почтмейстерша уж слишком забрала себе в голову;

— Я подхожу к вам не без чувства робости, мой приговор уже подписан;

— Блеск ваших глаз — влажный, бархатный, сахаристый;

— Я нахожусь в таком блаженстве, что и желать больше ничего не хочу;

— Это наглость — занимать стул поближе к двери;

— Неужели овладели так нашим сердцем, что в нем нет самого тесного уголка для безжалостно забытых вами?

— Позволено ли нам, бедным жителям земли, спросить вас, о чем вы мечтаете?» [14, с. 222—223]

Так диалогическое, контактное постепенно внедряется в психофизическую память студентов, как необходимость, как театральный воздух, как игровая стихия. Здесь, наряду с активизацией акустико-артикуляторной сенсорики, включается в работу и мышление, и желание, и воображение студента. «Сенсорика и интеллект работают совместно. От сенсорики начинается вход в интеллект, а от интеллекта через язык и речь идет выход информации о действительности и для понимания ее другими людьми» [6, с. 112] (Н. И. Жинкин). Игровая стихия — замечательное условие речевого тренинга. Игра укрепляет чувства, крепко сцепляет партнеров, игра обеспечивает не только семантический уровень диалога, но и сенсорный. Игра гарантирует непредсказуемость интонаций, спонтанность телесных знаков, точность жестов. Один из лучших немецких речевых педагогов проф. Корнелия Кравучке пишет относительно значения игры в работе над речью в театральной школе: «Игровая часть в речевом воспитании предполагает, что каждая фраза, каждый слог, каждый звук представляет собой диалог между двумя или более людьми, что актер, а в нашем случае — студент, действует в конкретном пространстве и в конкретной ситуации мотивированно и целенаправленно, что он высказывается как цельная личность и несет ответственность за свои действия. Цель актера — действовать и меняться самому и

побуждать к этому партнера. Подстраховка ничего не принесет, главное — не бояться вступить в диалог, не бояться спора. Речь — это всегда диалог, приносящий радость и чувственное переживание. Она служит не только для передачи информации и не должна этим исчерпываться и ограничиваться» [11, с. 232]. Замечательное высказывание известного педагога-практика.

Я привел только один пример, демонстрирующий возможности приближения уроков в классе сценической речи к театральности. Однако уже на материале этого примера вырисовываются возможности сближения театральной школы с живым театром благодаря театральности. Продвигаемся ли мы в своей работе навстречу театральности? Думаю, что слишком медленно. Волнуемся ли мы, что наша работа по большей части не имеет отношения к театральности, а больше напоминает методы обучения русскому языку иностранных учащихся? Думаю, что не очень. А чем же в таком случае мы занимаемся? Ответить на последний вопрос каждый из нас может вполне самостоятельно и не задумываясь: занимаемся всем чем угодно, помимо театральности. В тренинге у нас одна привилегия — технические речевые и голосовые навыки: «Как и откуда студенту производить фонационный выдох? Как и за счет чего усиливать голос или как сообщать ему полетность? Как произносить те или иные звуки речи и

сочетания согласных, чтобы они соответствовали общепринятым орфоэпическим нормам? Какими упражнениями лучше пользоваться для расширения звуковысотного диапазона речевого голоса?» — и пр., и пр., и пр.

Но мы явно не готовим учеников к сценическому общению, не настраиваем их на контактность, исключаем социальную сторону речи. Монологическое, отстраненное от другого говорение, с некоей эстетической окраской в каждой роли, становится и для нас, и для учеников наших главенствующим в тренинге. Мы не обучаем речевому взаимодействию, не видим в звуке, в слове знака контактности, диалогического знака. Мы не готовим учеников к высказыванию, где качество речи и его насыщенность содержанием, интонационная свобода и ритмические импульсы являются нерасторжимыми, неделимыми. Не подготавливаем мы учеников и к восприятию. Мы учим! Учим говорить! Для нас основой основ является скрепа, сочленение «3Д» (не будем путать с прекрасным творческим измерением «3D»). Наши «3Д» — вполне приземленные, тоталитарными временами порожденные: «догмат», «директива», «доктрина». В речевой педагогике «догмат» — основное методологическое уложение, объявляемое обязательной и неизменной истиной, не подлежащей критике. Догматом для подавляющего большинства речевых педагогов являются постулаты традиционных

методов обучения декламации, выразительному чтению, искусству речи, сложившиеся в методической литературе конца 1890-х гг., принятые на веру новыми поколениями преподавателей речи 1930—1960-х гг. и не изжившие себя в практике многих современных театральных школ. Хотя еще В. Э. Мейерхольд восставал против засилья в актерской речи приемов, внедренных Д. Д. Коровяковым, труды которого очень котируются в те далекие времена [см., напр.: 9, 10]: «Порок коровяковской системы декламации в следующем: самую ясную, самую простую мысль обставлять сложнейшей аппаратурой — расставлять логические ударения (выделяя главные, второстепенные, полуглавные, полувторостепенные слова), голосовыми нюансами давать курсивы различнейших форм, море разнообразных курсивов; лучшая типография отказалась бы подобрать этим курсивам соответствующие шрифты — так их много, этих курсивов» [15, с. 432]. Театр одаряет молодого актера совершенно другим, но речевая педагогика стоит на своем. Молодые это интуитивно чувствуют, стремятся к чему-то иному, живому. Мы же им навязываем исключительно свое: так, а не иначе. Отсюда и проистекает «директивность» указаний, даваемых педагогом студенту. Никакой инициативы такой подход не подразумевает. Только знай выполняй. «Директивное» просматривается в уроках довольно отчетливо: педа-

гог (или кто-то из студентов) показывает упражнение, задает звукокомплекс — прочие студенты выполняют, стремясь безошибочно проиллюстрировать заданное. Если к тому же задание окрашено настоятельностью, то директива не подлежит сомнению, альтернативы нет. Вот тут-то и вырастает в полный рост «доктрина установки», к которой привязаны многие педагоги сценической речи. (Возможны варианты: «доктрина неизбежности», «доктрина „Не имеешь права“», «доктрина директивы».) При «доктрине установки» устоявшееся берет верх над экспериментальным. Привычное уничтожает поиски, уводит в сторону от театральности. Порой кажется, что «доктрина установки» возведена речевой педагогией на философский уровень, а методические приемы, в ней господствующие, превратились в теоретические основы «Сценической речи».

Отдаю себе отчет в том, что в одной статье всю проблематику театральности в обучении сценической речи, весь круг сложностей, с которыми сталкивается современная педагогика сценической речи, не очертить. В этой статье такая цель автором и не преследовалась. Материала для постановки проблемы, мне кажется, достаточно. Предоставляю читателям самим делать выводы, какому пути отдать предпочтение, что понимать под театральностью в области речевых дисциплин, что предпринимать, желая усовершенствовать способы и приемы обучения сценической

речи в театральной школе, а также с целью развития и совершенствования техники голосообразования и дикции людей речевых профессий.

Завершить разговор имеет смысл высказыванием выдающегося литературоведа, культуролога и семиотика Юрия Михайловича Лотмана о «театральности»: «Если ждать однозначных ответов на вопросы: что такое театральность, как ее создать (если это „хорошо“) или как ее избежать (если это „плохо“), какие стили постановок считать театральными, а какие нет и т. п.; если рассчитывать, что итоги разговора смогут быть перенесены непосредственно на сцену, лишь только он завершится, то разочарование неизбежно. Но если считать задачей дать материал для размышлений, начать, а не кончить разговор, цель которого — яснее понять то, о чем много и часто всеуе говорят в последнее время, то можно надеяться, что наш обмен мнениями принесет определенную пользу» [13, с. 604].

### **Литература**

1. Барт, Р. Работы о театре / Р. Барт. — Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. — Текст : непосредственный.
2. Бахтин, М. М. Антрополингвистика : избранные труды / М. М. Бахтин. — Москва : Лабиринт, 2010. — Текст : непосредственный.
3. Гёббельс, Х. Эстетика отсутствия / Х. Гёббельс. — Москва : Изд-во электротеатра «Станиславский», 2015. — Текст : непосредственный.
4. Гиренок, Ф. И. Абсурд и речь: антропология воображаемого / Ф. И. Гиренок. — Москва : Академический проект, 2012. — Текст : непосредственный.

5. Гротовский, Е. К бедному театру / Е. Гротовский. — Москва : Артист. Режиссер. Театр, 2009. — Текст : непосредственный.
6. Жинкин, Н. И. Психоллингвистика : избранные труды / Н. И. Жинкин. — Москва : Лабиринт, 2009. — Текст : непосредственный.
7. Камю, А. Счастливая смерть. Посторонний. Чума. Падение. Калигула. Миф о Сизифе. Нобелевская речь / А. Камю. — Москва : Фабр, 1993. — Текст : непосредственный.
8. Коваленко, Г. В. Театр Эдварда Олби / Г. В. Коваленко. — Санкт-Петербург : Балт. сезоны, 2020. — Текст : непосредственный.
9. Коровяков, Д. Д. Искусство выразительного чтения: опыт систематического изложения теоретических основ и приемов преподавания / Д. Д. Коровяков. — Санкт-Петербург : Типогр. Департамента уделов, 1892. — Текст : непосредственный.
10. Коровяков, Д. Д. Этюды выразительного чтения художественных литературных произведений / Д. Д. Коровяков. — Санкт-Петербург : Типогр. Гл. управл. уделов, 1893. — Текст : непосредственный.
11. Кравучке, К. Тренинг может двигать горы — образ действий / К. Кравучке. — Текст : непосредственный // Речевое творчество актера: данность и предчувствие / РГИСИ. — Санкт-Петербург, 2017.
12. Мейерхольд, Вс. Э. Лекции и беседы со студентами ГВЫТМ. 6—8 октября 1921 г. / Вс. Э. Мейерхольд. — Текст : непосредственный // Мейерхольд. К истории творческого метода: публикации. Статьи / РИИИ. — Санкт-Петербург, 1998.
13. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. — Санкт-Петербург : Искусство—СПб, 1998. — Текст : непосредственный.
14. Мацкин, А. П. На темы Гоголя: театральные очерки / А. П. Мацкин. — Москва : Искусство, 1984. — Текст : непосредственный.
15. Мейерхольд, В. Э. Статьи, письма, речи, беседы : в 2 ч. / Вс. Э. Мейерхольд. — Москва : Искусство, 1968. — Ч. 2. — Текст : непосредственный.
16. Ницше, Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. — Москва : Мысль, 1990. — Т. 1. — Текст : непосредственный.
17. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре / А. А. Тарковский. — Ленинград : Киностудия «Ленфильм», 1989. — Текст : непосредственный.
18. Цветаева, М. И. Неизданное. Записные книжки : в 2 т. / М. И. Цветаева. — Москва : Эллис Лак, 2000. — Т. 1. — Текст : непосредственный.
19. Цимбал, С. Л. Театр. Театральность. Время / С. Л. Цимбал. — Ленинград : Искусство, 1977. — Текст : непосредственный.
20. Эко, У. Поиски совершенного языка в европейской культуре / У. Эко. — Санкт-Петербург : Александрия, 2018. — Текст : непосредственный.

## References

1. Bart, R. Raboty o teatre / R. Bart. — Moskva : Ad Marginem Press, 2014. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Bakhtin, M. M. Antropolingvistika : izbrannye trudy / M. M. Bakhtin. — Moskva : Labirint, 2010. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Gebbel's, Kh. Estetika otsutstviya / Kh. Gebbel's. — Moskva : Izd-vo elektroteatra «Stanislavskiy», 2015. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Girenok, F. I. Absurd i rech': antropologiya vobrazhaemogo / F. I. Girenok. — Moskva : Akademicheskiiy proekt, 2012. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Grotovskiy, E. K bednomu teatru / E. Grotovskiy. — Moskva : Artist. Rezhisser. Teatr, 2009. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Zhinkin, N. I. Psikholingvistika : izbrannye trudy / N. I. Zhinkin. — Moskva : Labirint, 2009. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Kamyu, A. Shchastlivaya smert'. Postoronniiy. Chuma. Padenie. Kaligula. Mif o Sizife. Nobelevskaya rech' / A. Kamyu. — Moskva : Fabr, 1993. — Tekst : neposredstvennyy.



8. Kovalenko, G. V. *Teatr Edvarda Olbi* / G. V. Kovalenko. — Sankt-Peterburg : Balt. sezony, 2020. — Tekst : neposredstvennyy.
9. Korovyakov, D. D. *Iskusstvo vyrazitel'nogo chteniya: opyt sistematicheskogo izlozheniya teoreticheskikh osnov i priemov prepodavaniya* / D. D. Korovyakov. — Sankt-Peterburg : Tipogr. Departamenta udelov, 1892. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Korovyakov, D. D. *Etyudy vyrazitel'nogo chteniya khudozhestvennykh literaturnykh proizvedeniy* / D. D. Korovyakov. — Sankt-Peterburg : Tipogr. Gl. upravl. udelov, 1893. — Tekst : neposredstvennyy.
11. Kravuchke, K. *Trening mozhet dvigat' gory — obraz deystviy* / K. Kravuchke. — Tekst : neposredstvennyy // *Rechevoe tvorchestvo aktera: dannost' i predchuvstvie* / RGISI. — Sankt-Peterburg, 2017.
12. Meyerkhof'd, Vs. E. *Lektsii i besedy so studentami Gvytm. 6—8 oktyabrya 1921 g.* / Vs. E. Meyerkhof'd. — Tekst : neposredstvennyy // Meyerkhof'd. *K istorii tvorcheskogo metoda: publikatsii. Stat'i / RIII.* — Sankt-Peterburg, 1998.
13. Lotman, Yu. M. *Ob iskusstve* / Yu. M. Lotman. — Sankt-Peterburg : *Iskusstvo—SPb*, 1998. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Matskin, A. P. *Na temy Gogolya: teatral'nye ocherki* / A. P. Matskin. — Moskva : *Iskusstvo*, 1984. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Meyerkhof'd, V. E. *Stat'i, pis'ma, rechi, besedy : v 2 ch.* / Vs. E. Meyerkhof'd. — Moskva : *Iskusstvo*, 1968. — Ch. 2. — Tekst : neposredstvennyy.
16. Nitsshe, F. *Sochineniya : v 2 t.* / F. Nitsshe. — Moskva : *Mysl'*, 1990. — T. 1. — Tekst : neposredstvennyy.
17. Tarkovskiy, A. A. *Lektsii po kinorezhis-sure* / A. A. Tarkovskiy. — Leningrad : *Kinostudiya «Lenfil'm»*, 1989. — Tekst : neposredstvennyy.
18. Tsvetaeva, M. I. *Neizdannoe. Zapisnye knizhki : v 2 t.* / M. I. Tsvetaeva. — Moskva : *Ellis Lak*, 2000. — T. 1. — Tekst : neposredstvennyy.
19. Tsimbal, S. L. *Teatr. Teatral'nost'. Vremya* / S. L. Tsimbal. — Leningrad : *Iskusstvo*, 1977. — Tekst : neposredstvennyy.
20. Eko, U. *Poiski sovershennogo yazyka v evropeyskoy kul'ture* / U. Eko. — Sankt-Peterburg : *Aleksandriya*, 2018. — Tekst : neposredstvennyy.